FORMATEUR DE PROFESSEURS DES LYCÉES ET COLLÈGES

Une identité troublée

Florent GOMEZ*

Résumé *Le formateur d'enseignants novices peut construire une représentation de sa fonction à partir des travaux de la recherche ou des attentes des stagiaires. Ces deux sources définissent des modèles du formateur qui ne sont pas toujours compatibles entre eux. De plus ils ne coïncident pas avec ceux caractéristiques des professeurs du second degré, corps, dont sont issus la plupart des formateurs. Ces écarts engendrent des difficultés à se repérer que l'on a qualifié de troubles identitaires. Néanmoins l'accroissement en nombre et la création des IUFM offrent des bases favorables à l'émergence d'une identité professionnelle assurée, à condition que stagiaires, enseignants et hiérarchie reconnaissent l'intérêt des formations qu'ils dispensent.*

Abstract *The trainer of student-teachers can build a representation of his/her function through the research work or through the trainees' expectations. These two sources define models of trainers which are not always compatible. Moreover, they do not coincide with those specific to the secondary school teaching staff which most trainers come from. These discrepancies involve difficulties to find one's bearings which have been called identity troubles. Nevertheless, the increasing numbers and the creation of IUFM's offer favourable basis for the emergence of an assured professional identity, provided trainees, teachers and their superiors acknowledge the interest of the training they give.*

* - Florent Gomez, IUFM d'Aquitaine.

Introduction

L'appartenance à une branche professionnelle et l'exercice d'une fonction ne sont pas sans conséquences sur l'identité professionnelle façonnée au quotidien par les rapports de travail. Les milieux professionnels sont des « lieux producteurs de représentation sur les groupes humains, de définition de leurs différences et de reconnaissance de leurs identités spécifiques... » (Sainsaulieu, 1987, p. 172).

Le monde de l'école façonne les professionnels qu'il emploie, chacun des différents métiers connaissant sa culture professionnelle par laquelle s'expriment des valeurs et des représentations du travail particulières. Les personnels enseignants sont soumis dans l'exercice de leurs activités à trois sources d'influence :
- l'institution dans laquelle ils œuvrent qui définit le programme, le volume horaire, les lieux d'intervention et prodigue quelques conseils généraux ;
- les ouvrages qu'ils lisent ou qui leur sont commentés ;
- leur public.

C'est au repérage des différents messages émis par chacune des deux dernières sources évoquées pour les formateurs généralistes de PLC2 qu'est consacrée la première partie (1). La deuxième partie qui propose une analyse des facteurs de troubles de l'identité professionnelle sera suivie d'une sorte de bilan présentant les facteurs inhibant ou favorisant l'émergence d'une identité professionnelle des formateurs généralistes de PLC2.

LES MODÈLES PRÉCONISÉS

Certains auteurs ont cherché à caractériser les traits saillants des diverses façons de se représenter le travail du formateur d'enseignant en isolant leurs caractéristiques déterminantes et les compétences nécessaires à leur mise en œuvre ; on réservera à ces constructions l'appellation de modèles. Ces modèles parviennent au formateur soit par la lecture, soit au cours des formations organisées par les IUFM ou les MAFPEN. On peut, dans la littérature, repérer les suivants :

1 - La notion de formateur ne renvoie pas à une réalité uniforme, nous traiterons du formateur de formation générale (ou pédagogique) pour les professeurs de lycées et collèges stagiaires (PLC2) qu'il faut différencier du formateur disciplinaires (ou de didactique). Le premier est chargé de préparer le stagiaire à la gestion du groupe classe, à connaître l'histoire et le fonctionnement du système éducatif et à réfléchir aux principaux problèmes que rencontre l'enseignant aujourd'hui. Le second aide à penser et mettre en œuvre au mieux l'articulation enseignement/apprentissage pour une matière académique donnée. Pour les autres types de différences entre formateur, on peut consulter, Patrice Pelpel, 1996.

1. *L'ingénieur* (2)

Le formateur, comme l'ingénieur, dispose d'instruments scientifiquement élaborés ou du moins qui affirment des filiations avec des théories pour justifier leur existence et leur efficacité. La formation est un genre rationnellement repéré qui se construit avec des outils éprouvés généralisables à toute situation, à tout contenu et à tout enseignant. Ce point de vue est nettement affirmé par Noyé et Piveteau (1993) qui rappellent dans la présentation de leur ouvrage l'origine des sources concernant le savoir à destination des formateurs : « Le domaine de l'ingénierie de formation est simplement esquissé et appelle des développements complémentaires. » I. Feuillette (Avant propos, 1993) se propose de développer les compétences professionnelles des formateurs tant professionnels qu'occasionnels. Ces derniers découvriront les « éléments clefs qui caractérisent l'activité du formateur » afin d'approcher la formation avec « plus de technicité et d'assurance ». Le guide présenté par De Ketele et *al.* (1995) précise dans le mode d'emploi : « L'ouvrage est conçu avant tout comme un outil professionnel du formateur. » P. Pelpel (Avant-propos, 1993) dont le livre s'adresse à la fois aux enseignants et aux formateurs note : « On en sait plus aujourd'hui qu'hier sur les différentes manières de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer un enseignement » et propose une approche « méthodologique » du métier.

En ce qui concerne les contenus, les quatre ouvrages traitent surtout de la définition des objectifs, de l'apprentissage, des méthodes et techniques d'organisation des situations, des outils modernes mis à disposition des formateurs (informatique, TV, multimédias) et de l'évaluation.

2. *L'expert*

La définition que nous proposons pour cette posture n'est pas celle que la littérature spécialisée en Sciences de l'éducation utilise pour désigner les enseignants dont la compétence dépasse le professionnel chevronné. En ce qui nous concerne, nous rapprocherons cette notion de celle d'auditeur social, de membre de cabinet-conseil, l'expert sera celui qui observe, analyse une pratique, pose un diagnostic et prodigue des conseils en vue de son amélioration. Par rapport à l'ingénieur, l'expert est dans une démarche de personnalisation, l'auditoire potentiel n'est pas un groupe de formateurs chevronnés ou débutants devant qui on présente un arsenal de techniques, mais un formateur particulier, observé dans l'exercice de ses fonctions et que l'on fait bénéficier d'une aide singulièrement ajustée.

---

2 - On parle aussi de technicien. Nous avons fait le choix de ce terme parce que l'idée « d'ingénierie » de la formation a souvent cours dans le milieu de la formation et que le niveau universitaire des formateurs les rapproche davantage de celui des ingénieurs.

M. Altet (1994) propose « des outils conceptuels de lecture des pratiques et situations pédagogiques... » (p. 253) afin de permettre une observation instruite et une analyse des manières de faire des enseignants. Les descripteurs qu'elle propose permettent de repérer les styles personnels (dimension de la personne : opinions, attitudes, représentations, valeurs, théories implicites etc.), relationnel (manière de communiquer avec les élèves, manière d'amorcer l'interaction, de gérer les relations, de créer un climat de confiance etc.) et didactique (modalités, stratégies mises en œuvre pour organiser la situation d'apprentissage).

M. Bru substitue la notion de profil didactique à celle de méthode qui suppose une homogénéité jamais observée de la pratique qui est toujours syncrétique. L'enseignant dans l'organisation des conditions d'apprentissage peut gérer un certain nombre de variables que l'auteur qualifiera de variables d'action. Le profil de l'action didactique est constitué par les modalités que prennent ces variables à un moment « t ». Ces variables peuvent être regroupées en trois catégories : variables de structuration des contenus (transposition didactique, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus), variables processuelles (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation), variables relatives au dispositif (organisation de l'espace, du temps, groupement des élèves, matériels et supports utilisés).

P. Pelpel (1996) est dans le même registre, proposant au formateur non seulement une panoplie de grilles d'observation dont il relève l'intérêt et marque les limites, mais étend sa réflexion à la situation de conseil que l'on doit considérer comme une compétence transversale pour le formateur.

3. Le chercheur

Le formateur doit s'engager dans un travail de recherche pour en connaître les règles : volonté de produire de la connaissance, revue de question, problématique, méthodologie, interprétation et acceptation de voir ses résultats discutés. L'introduction récente du « Mémoire professionnel » dans les IUFM très vite assimilé à un mémoire de recherche, que seul un chercheur saurait diriger, semble mettre en relief cette conception. Plus largement, la posture de chercheur procurerait des connaissances et des compétences opérationnalisables pour la préparation professionnelle des professeurs stagiaires, le métier d'enseignant comportant une « dimension recherche ».

M. Altet prend en ce domaine une position très nette. Afin que les résultats de la recherche pénètrent dans la classe, il faut que les formateurs d'enseignants soient eux-mêmes engagés dans la recherche afin de « rapprocher ainsi deux mondes opposés : celui de la rationalité scientifique qui s'intéresse au « pourquoi » et celui

de la pragmatique des praticiens qui vise le « comment » et la solution à des problèmes immédiats. » (*op. cit.*, p. 245). Cette nouvelle profession de « praticien chercheur » (p. 245) pourrait, de par ses contacts fréquents avec les enseignants et l'estime dont elle jouit, diffuser « les découvertes de la recherche dans les classes et ainsi favoriser les innovations et changements nécessaires à l'adaptation du système éducatif » (p. 246)

4. L'exemple

L'apprentissage par l'observation est, par exemple, pour A. Bandura (1976, p. 20) « vital à la fois pour le développement et la survie ». Le modelage ou processus d'inférence que nous faisons sur la façon de produire un comportement observé mis en œuvre par autrui est un moyen universel d'apprentissage des comportements humains, il sert de guide à l'exercice de l'action. On a vu précédemment que M. Altet considère les formateurs comme des pivots pour la diffusion de la recherche au niveau de la classe, la posture de chercheur pouvant être reproduite par les professeurs stagiaires procurant ainsi à la pratique par le détour du mimétisme, les retombées de la connaissance scientifique. Dans la préface à l'ouvrage de I. Feuillette, D. Chalvin (CEGOS) note : « Car l'auteur incite ses lecteurs à expérimenter ce qui est présenté ici pour tester eux-mêmes ce qui est efficace pour eux. Ainsi, ce livre est lui-même un bon exemple de la démarche pédagogique originale que préconise l'auteur. »

Mais la notion de modèle peut parfois prendre un sens plus fort, débordant le professionnel pour se fixer sur la personne dont certains aspects sont idéalisés. On peut dans ce cas considérer que le stagiaire enclenche un véritable processus d'identification, incorporant et assimilant certains éléments de la personnalité du formateur. Ce phénomène d'identification ne pointe pas quelque faiblesse de la personne confinant au pathologique, le stagiaire étant alors considéré comme trop influençable. La psychanalyse le théorise comme un mécanisme normal de la construction de la personnalité, mécanisme particulièrement actif à l'enfance et l'adolescence.

L'entrée dans la profession enseignante est parfois considérée comme un phénomène d'acculturation (Obin, 1995), le stagiaire étant conçu comme porteur d'une culture étudiante et adolescente qui se frotte à une culture professionnelle hétérogène. L'imitation et l'identification partielle deviennent alors des ressorts puissants d'intégration au nouveau milieu.

5. Le clinicien

En tant que « métier de l'humain » (Cifali, 1996, p. 120), l'enseignement est une occurrence sociale complexe où toute situation devient singulière concernant des personnes avec une histoire, des affects et des relations toujours particulières dont le

sens échappe souvent aux protagonistes. La démarche clinique se caractérise par une implication, la recherche d'un changement, la coproduction d'un sens de ce qui se passe. Elle participe d'un travail incessant de lucidité sur soi et les autres : sentiments d'attirance, de haine, de violence qui sont autant de matériaux à traiter. La relation dans la classe renvoie à l'essentiel de la vie : ignorance, impuissance, sexualité, mort, dépendance. Nous sommes alors conduits à osciller entre deux positions, celle de proximité avec risque de blessures et celle d'éloignement avec risque d'indifférence. Pour rechercher la bonne distance et la réguler, il faut voir en nos sentiments un guide de ce que nous vivons et de ce que l'autre vit, guide qui peut, travaillé avec des outils médiateurs (repères théoriques préalables) et de la sensibilité, permettre l'émergence, à un moment donné, d'une parole qui fera effet et pourra être reprise par l'autre.

Le formateur doit prendre alors la position de « quelqu'un qui aide à regarder ce qu'on refuse de voir, à comprendre comment - par exemple lorsqu'on a peur - beaucoup de signes nous échappent » (*ibid.*, p. 126). Il enseigne à repérer et nommer des effets inconscients et oriente vers un travail intérieur excluant toute explication immédiate défensive, alliant connaissance et expérience vécue, acceptant l'ignorance et un interminable questionnement éthique. Le formateur doit aider à développer une attitude, un esprit clinique et convaincre que « reconnaître nos implications psychiques dans notre métier nous rend moins nocifs. » (*ibid.*, p. 122).

6. Le perturbateur

P. Perrenoud, après P. Bourdieu, définit l'*habitus* comme « l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action » (1996, p. 182), les schèmes étant dans la tradition piagetienne ce qu'il y a de commun dans la conduite pour une classe de situations donnée. Il montre que celui-ci contrôle puissamment l'action pédagogique dans les quatre moments clefs de l'action pédagogique suivants :

- la transformation des schémas d'action en routines : les procédures et techniques ne sont pas automatisées en début de carrière mais le seront progressivement, se constituant au gré des succès des routines enclenchées. Le choix des procédures, leur mise en œuvre et leur évaluation sont sous la dépendance des conceptions de l'éducation constituées au cours de l'histoire individuelle et qui font partie de l'habitus ;
- le choix du moment opportun et la manière d'appliquer : même lorsqu'il possède un répertoire de recettes pédagogiques, l'enseignant doit décider du moment de leur mise en œuvre, celle-ci étant par ailleurs personnalisée. La détermination du moment opportun pour déclencher une routine et le style de sa mise en œuvre passent sous le contrôle de l'habitus car elles nécessitent un feeling et en appellent à des manières forgées avec l'éducation ;

- les « microadaptations pragmatiques » (p. 187) : les régulations qui ponctuent toute séquence (celle-ci ne pouvant être totalement dessinée par avance) s'appuient, elles aussi, sur l'habitus, l'imprévu faisant surgir le « naturel » ;
- la gestion de l'urgence : la situation pédagogique se déroule souvent en situation d'urgence, l'enseignant se devant alors de prendre de décisions rapides qui laissent peu de temps à une réflexion et paraissent plutôt de l'ordre du réflexe. Ces réactions quasiment spontanées ne sont pas dues au hasard, mais sont bel et bien pilotées par l'habitus, ce qui conduit P. Perrenoud à les qualifier « d'improvisation réglée » (p. 189).

La préparation des enseignants pourrait avoir pour visée « la formation délibérée de l'habitus professionnel, orientée par des objectifs et cependant ouverte, respectueuses de la personne... » (p. 184).

Cette formation pourrait s'appuyer sur une stratégie visant à transformer les conditions de la pratique pour induire une évolution de l'habitus et favoriser la prise de conscience du fonctionnement propre afin de permettre le passage de certaines actions « spontanées » sous le contrôle de connaissances procédurales et de la raison.

Cette stratégie fait du formateur un perturbateur sorte « d'empêcheur de tourner en rond » instituant, le cas échéant avec la complicité des élèves, des situations imprévues, inhabituelles destinées à conscientiser et donc élargir le stock de réponses disponibles.

7. Le mentor

L'auteur J. H. C. Vonk (1995) propose une posture composite faite de rôles divers qu'il nomme guidage (mentoring) et définit comme une relation dynamique réciproque dans un environnement de travail entre un professionnel chevronné (advanced carrer incumbent) et un novice qui devient son pupille (protegee) destiné à favoriser leur développement de carrière respectif. Le débutant pourra se forger une identité professionnelle et une capacité à exercer son métier en autonomie, le mentor sera conduit, pour aider son pupille à entreprendre ou poursuivre la réflexion sur son propre répertoire d'actions. L'auteur place ainsi dans une perspective d'apprentissage le pupille, mais aussi son mentor, l'exercice du tutorat constituant une occasion d'apprentissage (Wittorski, 1996) en termes de compétences (réflexion, analyse, communication, transmission de normes et de valeurs) et de métacompétences (regard sur soi, sur ses pratiques, ses capacités d'action). Le mentor doit être doté de compétences multiples pour parvenir à aider le novice à développer son identité professionnelle et à maîtriser les savoirs et habiletés nécessaires à l'exercice de la fonction. Outre la capacité à s'ajuster à son pupille dans la relation qu'il entretient avec lui, le mentor jouera suivant les moments ou les besoins :

- le rôle de conseiller : créer une relation saine avec le débutant, l'aider à mieux discerner les origines d'un problème rencontré et à trouver des solutions appropriées, à développer un concept de soi positif et une vue claire de la profession, à surmonter les événements difficiles et le stress ;
- le rôle d'observateur : définir en commun ce qui doit être observé, recueillir et enregistrer les données, les analyser ;
- le rôle de pourvoyeur de feed-back pour l'analyse de séquences qui ne sont pas basées sur l'observation (entretiens, enregistrements, dossiers établis par le débutant, questionnaires aux élèves etc.) : débattre sur des leçons, aider le débutant à analyser ses propres comportements, réfléchir en concertation à des solutions aux problèmes repérés ;
- le rôle d'instructeur : dispenser savoirs, idées, exemples au novice, aider à l'analyse des idées et comportement du novice, encourager la réflexion et l'autoévaluation ;
- le rôle d'évaluateur : les novices doivent être informés de leur progression dans le développement professionnel et doivent être conseillés sur l'opportunité de poursuivre ou de stopper la carrière enseignante. Il faudra alors communiquer avec le débutant, collecter et interpréter des données d'évaluation, établir un rapport.

LES POSTURES SOLLICITÉES

Certaines écoles de pensée telles l'interactionnisme symbolique ou l'ethnométhodologie considèrent que la conception que les acteurs se font du monde social est un objet de recherche, que l'acteur est capable de décrire ces faits sociaux et qu'ils ont une importance pour la connaissance du monde social. Ces prises de positions théoriques impliquent un changement de méthodologie qui fait préférer à l'observateur neutre, un observateur participant ou mieux un acteur porteur d'une connaissance interne des phénomènes privés qu'il s'agit d'étudier. C'est cette connaissance interne du monde de la formation des professeurs stagiaires que nous utilisons pour proposer un certain nombre de représentations du formateur; elles se manifestent dans les demandes que les professeurs stagiaires adressent à leurs formateurs. Il s'agit donc de l'interprétation de phénomènes quotidiens, vécus au cours de l'exercice professionnel et dans l'interaction.

La mise en lumière et la prise ne compte de ces représentations sont extrêmement importantes dans la mesure où l'année de formation professionnelle est conçue comme un accompagnement du novice pour l'aider non seulement dans la résolution de ses problèmes quotidiens mais aussi pour l'acculturation dans son monde professionnel. Le stagiaire cherche aide et appui pour opérer la véritable « métamorphose » (Obin, 1996) que constitue le passage de l'état d'étudiant à l'état d'enseignant.

Ces premiers contacts avec la fonction sont d'une extrême importance. M. Huberman, par exemple, repère des régularités entre une carrière satisfaisante et des débuts heureux, et en appelle aux chefs d'établissement pour mettre les novices dans des conditions de travail permettant la réussite de ce passage. Mais le formateur a aussi un rôle prépondérant pour aider le novice à forger un vécu positif de cette période délicate. Dans cette optique, les demandes des stagiaires prennent un caractère central dans et pour la formation. Ces interprétations des demandes des stagiaires, qui caractérisent des conceptions possibles de l'activité du formateur, nécessitent certaines compétences et mettent en jeu certaines conduites que nous appellerons « postures », celles-ci n'ayant pas le degré d'élaboration attendu d'un modèle.

Les représentations qui émergent du terrain ne coïncident pas forcément avec celles que nous avons proposées pour la littérature examinée. Les différentes postures relevées sont les suivantes :

1. Ingénieur

L'appel à l'ingénieur est une chose fréquente dans la formation, il se manifeste par la question « Comment faire... ?». De ce point de vue, les guides que nous avons évoqués visent juste, le formateur est sollicité comme détenteur d'une « boîte à outils » sûrs et scientifiquement constitués. Par contre, les stagiaires admettent mal que l'application d'une technique ne leur donne pas satisfaction invoquant alors la supercherie ou l'inutilité de formations qui ne résolvent pas à coup sûr une difficulté éprouvée. Il est difficile de leur faire comprendre que compte tenu de la complexité des situations d'enseignement, l'ingénieur pourra toujours dire quoi faire, comment le faire et pourquoi le faire, il lui est toutefois impossible de dire comment cela se passera dans la classe.

2. Expert

Les demandes d'analyses de pratiques et de conseils sont également importantes et apparaissent à travers des questions telles que : « J'ai fait ceci qu'est-ce que vous en pensez ? », « j'ai fait ceci, en tenant bien compte de cela, je ne comprends pas que les élèves aient rechigné. », etc. L'expert, tel que nous l'avons défini, nécessite un répertoire de concepts lui permettant d'opérer des tris dans le flux informationnel caractéristique de la situation, afin de repérer des éléments signifiants. De ce point de vue, la connaissance des travaux entrepris par les chercheurs peut être un appui solide pour le formateur.

3. Modèle

Les stagiaires voient dans les formateurs des modèles ou des anti-modèles professionnels suivant l'intérêt qu'ils accordent aux situations pédagogiques que les formateurs organisent. Les stagiaires s'inquiètent de savoir si telle ou telle situation mise en œuvre dans le groupe de formation est aussi possible dans la classe avec des élèves, si telle ou telle manière d'instaurer la relation est aussi possible avec des élèves... Cette imitation est souvent un espoir du formateur qui souhaite en faire une arme permettant la rupture avec le cours traditionnel qui reste souvent la seule référence vécue par le jeune et dont la prégnance conduit parfois à rejeter les autres formes possibles d'organisation de séquences enseignement/apprentissage. Cette position de modèle confère une importance considérable aux formateurs dans les processus d'amélioration des pratiques de la profession.

4. Confident

Certains stagiaires face à des difficultés professionnelles qu'ils vivent souvent comme un échec personnel se confient à un formateur sollicitant une écoute bienveillante, réparatrice. Il est vrai que dans les métiers de l'enseignement certaines situations engagent les qualités personnelles du praticien – savoir-faire et savoir-être apparaissant intimement mêlés, S. Baillauquès note : « La réflexion du praticien sur son travail qui implique une réflexion sur lui-même est un engagement critique dans une auto-estimation. » (1996, p. 50). Ainsi, certains incidents touchent la personne au plus profond et exigent du novice un véritable effort d'analyse de soi plus que de son savoir-faire (3).

C'est à un travail de restauration de la personne blessée et « affectée d'un sentiment de solitude voire d'abandon » (*ibid.*, p. 48) qu'est invité le formateur, assigné à la place du thérapeute (parfois même d'entremetteur dans le cas de problèmes avec les professionnels de l'établissement). Le fait que de nombreux formateurs donnent leur numéro de téléphone personnel à leurs stagiaires est significatif de cette image du confident, sollicité non comme expert pour ajuster une situation professionnelle mais comme personne capable d'écoute pour accueillir l'écho d'une blessure narcissique.

Cette position de confident n'est pas celle de clinicien car ce n'est pas un apprentissage de soi ou sur soi qui est sollicité mais seulement une écoute, recherche d'une sorte de lieu de catharsis. Le formateur ne peut renvoyer à des effets qui ont circulé dans la situation car la plupart du temps il n'était présent. Il peut par contre, en s'inspirant de l'attitude rogérienne et de ses techniques, favoriser l'expression du stagiaire, reconnaître ses interrogations. Cette posture du formateur peut constituer une

3 - Allin (1993) rapporte deux cas typiques de cette situation.

préparation à un « esprit clinique » (M. Cifali, *ibid.*, p. 129) dans la formation, l'analyse de la situation du groupe retrouvant des échos avec la vie de classe pour certains stagiaires.

5. *Animateur*

Responsable d'un groupe, le formateur est interpellé par les stagiaires non seulement comme technicien capable de mettre en œuvre des procédures de facilitation du travail envisagé – et on retrouve là l'ingénieur – mais aussi comme acteur capable d'aider à l'émergence, au repérage ou à la verbalisation de processus non directement appréhendables et qui constituent des obstacles au fonctionnement et à la bonne ambiance. On reconnaît là le travail de régulation nécessitant une sensibilité particulière aux situations, une lecture au second degré d'événements critiques ou anodins, une mise en réseau signifiant de faits éloignés dans le temps et du doigté pour les retourner au groupe, ce que précédemment nous avons nommé clinique. Il est aussi amené, à la demande de l'auditoire, à organiser des manifestations plus ou moins festives qui lèvent les résistances, réduisent la distance, instaurent la confiance et facilitent l'accès à une certaine authenticité nécessaire à la formation.

Nous sommes dans une posture composite « technicien-gentil animateur-clinicien », qui n'est requise, ni pour le repérage et la nomination de phénomènes ou pour un questionnement sur les distances, ni pour la présentation de techniques efficaces mais pour favoriser un vécu groupal harmonieux. On peut, en reprenant Anzieu (1975), dire que les stagiaires demandent à vivre « l'illusion groupale » (p. 161 et *sq.*) et non l'analyser. Comme dans la position précédente, cette demande peut être utilisée pour montrer la nécessité d'un travail de type clinique.

6. *Professionnel*

Non seulement, les stagiaires souhaitent avoir à faire à un professionnel confirmé de la formation d'enseignants, mais ils sollicitent aussi le praticien qui, comme eux, est en situation d'enseigner dans d'autres lieux et avec d'autres publics. La question significative est du type : « Comment faites-vous avec telle ou telle classe ? ». C'est à l'enseignant qui a aussi « les mains dans le cambouis » et qui « sait y faire » et réussit dans sa classe qu'ils s'adressent. Leur curiosité vise surtout un faire, la conception de la professionnalité est plutôt béhavioriste, l'image du praticien riche en recette étant certainement plus rassurante que le « praticien réflexif » (Schön, 1994) capable d'analyser sa pratique. Les processus de pensée régulateurs des actes du professionnel leur semblent de peu d'utilité car ils dessinent un métier qui nécessite des capacités de gestion de situations complexes. Ces capacités caractérisent un professionnalisme difficile à constituer et donc peu compatible avec la situation de « survie » qui est souvent la leur. Quoi qu'il en soit, le pair à haute valeur professionnelle fait partie de l'identité que les stagiaires attendent de leurs formateurs.

7. Savant

Pour les stagiaires PLC, l'enseignant se définit toujours par un savoir, et ils le recherchent également chez leurs formateurs qui, en tant qu'enseignants, doivent posséder dans leur champ académique des connaissances sûres et précises.

Cette place prépondérante du savoir académique est corroborée par les enquêtes d'opinion réalisées auprès des stagiaires et étudiants en formation dans les IUFM. L'utilité de la formation disciplinaire est toujours jugée plus utile que la formation didactique et *a fortiori* que les domaines de formation générale retenus, ceci pour toutes les spécialités disciplinaires et pour tous les corps sauf les PLP (MEN, note d'information 95.49, décembre 1995) dont l'atypisme en ce domaine serait peut-être à rapprocher des conditions d'exercice du métier. On peut également rapporter que la première satisfaction que retire l'enseignant après deux années d'exercice est d'enseigner la discipline qu'il aime, bien avant le contact avec les élèves et l'autonomie attachée à la profession (MEN, note d'information 96.42, octobre 1996).

Les jeunes professeurs en formation, parce que la matière est l'unité fondamentale de référence, souhaitent voir dans leur formateur un « savant » (Obin, 1993) ; c'est en quelque sorte le minimum attendu.

UNE IDENTITÉ TROUBLÉE

La diversité des conceptions du travail de formateur généraliste de PLC2 est une première source de troubles identitaires – certaines engageant des apports et des rapports aux stagiaires très éloignés –, et donc des « moi comme formateur » divergents. La deuxième source de trouble est la double référence identitaire de ces formateurs qui sont aussi pour la grande majorité des enseignants de collèges et lycées.

À la recherche de l'identité professionnelle des formateurs

L'identité professionnelle joue un rôle important dans trois dimensions :

1. la dimension personnelle : en offrant des modèles de conduite (régulation) et donc en réduisant l'incertitude sur les conduites à tenir ;
2. la dimension groupale : en fixant l'appartenance à une communauté et en développant des liens de solidarité interne ;
3. la dimension sociale ou politique : en assurant la représentation du groupe comme partenaire social reconnu (ou au moins comme groupe de pression) dans les instances de décision.

Suivant R. Ballion (1996b) dans les organisations régies par le profit ou le rendement, il existe un référentiel en amont qui guide la conduite en situation professionnelle. En revanche, pour les métiers à forte incertitude (référentiel flou) comme dans l'enseignement ou l'éducation, c'est l'identité professionnelle qui guide l'action. En ce qui concerne les formateurs de formation générale, cette identité professionnelle régulatrice de la conduite semble une impérieuse nécessité parce que, d'une port, l'évaluation en termes d'effets est difficile à réaliser, ceux-ci pouvant être à moyen ou à long terme, et, d'autre part, les opinions émises par les stagiaires expriment rarement la satisfaction (4). Que peut-on relever de significatif concernant l'identité professionnelle des formateurs de PLC2?

Si l'on cherche des indices de cette identité, on ne peut qu'être surpris de leur absence :

- en termes d'objet d'étude : peu de littérature qui leur soit consacrée, pas d'enquête de la DEP sur leur nombre, leurs statuts, leurs opinions même à propos de la formation qui a pourtant fait l'objet de plusieurs enquêtes ;
- en termes de représentativité : R. Ballion relève qu'un corps à forte identité professionnelle n'est pas seulement un atout pour l'identité professionnelle individuelle mais aussi pour accéder au statut d'acteur social au sens de Tourraine, c'est-à-dire pour peser en tant que collectif représentatif dans les décisions politiques qui sont prises. On se doit de constater qu'il n'existe pas de collectif national de formateurs et donc aucune représentation à ce niveau. Formateur d'enseignants, même lorsque cela constitue l'essentiel de l'occupation professionnelle, semble demeurer une activité marginale pour des acteurs toujours repérés et représentés par leurs statuts dans la formation initiale. Leur nombre et l'importance accordée à la formation s'accroissent sans pour autant que l'Éducation nationale reconnaisse cette fonction. Il faut toutefois noter qu'au niveau local, la création des IUFM a permis un début de reconnaissance officielle, les représentants des formateurs disposant de sièges au Conseil d'administration et dans d'autres instances ;
- en termes de réaction : une étude de Pelpel (1996, p. 146) montre que face à dix situations d'aide ou de conseil, les conseillers pédagogiques manifestent des

4 - La note d'information du MEN 95.49 (décembre 1995) consacrée à l'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les IUFM (580 PE et 609 PLC) relève que les professeurs formés, que ce soit pour les écoles ou pour les lycées et collèges, apprécient modestement les formations générales (quel que soit le champ de savoir proposé, aucun n'atteint 50 % de professeurs novices le déclarant utile ou très utile). Le peu de valorisation

réactions spontanées du type Action (31,5 %) et Évaluation (22,5 %) dans la typologie de Porter (5) ce qui est plutôt caractéristique de l'enseignant, les catégories Interprétation et Compréhension plus caractéristiques du conseil selon l'auteur (suivant en cela C. Rogers) obtenant 7,5 %.

Un répertoire de postures variées

Les attentes des stagiaires dessinent des portraits du formateur qui présentent de larges analogies avec ceux que dressent les spécialistes de la formation. On peut, toutefois, repérer quelques différences :

- le modèle du chercheur est absent et ce même quand il s'agit d'élaborer le mémoire professionnel souvent assimilé par eux et par leurs formateurs à un mémoire de recherche (Gomez et Hostein, 1996) ;
- celui de clinicien renvoie trop à des connotations « psy » qui effrayent;
- la posture de mentor est certainement recherchée, mais sa complexité empêche son expression.

Inversement, les spécialistes ne prescrivent pas la posture de professionnel, réduit au praticien riche en recettes par les stagiaires, en raison probablement de la faible possibilité de transférer des éléments hautement personnels d'une part et du risque de transmission d'une vision sclérosée de la profession.

On peut, en cumulant les modèles et postures définis par les deux sources d'information, bâtir le tableau récapitulatif suivant :

dont jouit la formation générale dépasse le cadre national. Dans une enquête auprès de 650 enseignants espagnols en dernière année de formation initiale scolarisés dans cinq centres de préparation différents, la formation théorique obtient le plus faible score, que ce soit avant (moyenne observée 3,29, le maximum étant 5 et valeur centrale 3) ou après les stages de pratique (moyenne observée 3,09) (cf. M. González Sanmamed, 1995, pp. 28-31).

5 - La typologie d'attitudes de Porter comprend six catégories : évaluation (jugement), interprétation (apposition de sens), soutien (encouragement), enquête (investigation supplémentaire), décision (proposition immédiate de solutions), compréhension (reformulation des propos).

Posture	Fonction	Instance destinataire
Animateur	réguler le groupe	membre du groupe
Chercheur	inviter à la recherche	praticien
Clinicien	clarifier les relations	personne
Confident (écouteur)	restaurer l'image	personne
Expert	auditer la pratique	praticien
Ingénieur	instrumenter la pratique	praticien
Mentor	guider, accompagner	personne/praticien
Modèle	être support d'imitation	praticien/personne
Perturbateur	déstabiliser	personne
Professionnel	faire valoir sa professionnalité d'enseignant	praticien
Savant	informer, documenter	praticien

Tableau 1 : répertoire des postures du formateur

Enseignant ou formateur ?

On pourrait supposer que l'absence de signes forts d'existence d'identité professionnelle est due à une similitude entre la situation professionnelle d'enseignant et celle de formateur. On peut essayer de procéder à une comporaison entre le répertoire de modèles et postures qui s'offrent au formateur que nous venons d'établir et, par exemple, les paradigmes de la fonction enseignante et les compétences qui leur sont attachées proposés par L. Paquay (1994). Cet auteur retient les six paradigmes d'enseignants suivants :

1. le « maître instruit » : l'enseignant est conçu comme détenteur d'un large savoir dans sa matière académique de référence et/ou en didactique et pédagogie ;
2. le « technicien » : il met en œuvre des savoir-faire techniques, applique des règles formalisées et utilise du matériel moderne ;
3. le « praticien artisan » : il dispose et utilise un large répertoire de routines et de schémas d'action contextualisés ;
4. la « personne » : il s'attache aux problèmes relationnels et à son développement personnel ;
5. le « praticien réflexif » : il réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets, cherche à innover ;
6. « l'acteur social » : il se montre soucieux des enjeux anthropo-sociaux des situations quotidiennes et est engagé dans des projets collectifs.

Les compétences recouvertes par l'ensemble de ces paradigmes montrent de larges similitudes avec les compétences engagées par nos postures mais il n'y a pas pour autant coïncidence.

On peut ainsi voir de larges proximités entre :
- « maître instruit » et savant, dans les deux cas le savoir est au centre du métier ;
- « technicien » et ingénieur, l'un comme l'autre développent des techniques héritées des théories scientifiques ;
- « personne » et confident ou animateur, l'enseignant est un sujet humain désirant, capable d'écoute, de compréhension ;
- « praticien réflexif » et chercheur, les caractéristiques essentielles en sont le questionnement et la réflexion ;
- « praticien-artisan » et professionnel, ce sont les tours de main, les trucs qui sont les attributs spécifiques.

On peut admettre que tout enseignant comme tout formateur est de gré ou de force un « acteur social » et un modèle (l'enseignant est certes toujours un support d'identification possible mais le formateur est de plus un modèle ou un anti-modèle professionnel). En revanche, on ne trouve pas de sollicitations pour l'enseignant en termes de postures de clinicien, d'expert, de mentor et de perturbateur. Ces différences amènent à penser que les fonctions de formateur et d'enseignant ne sont pas semblables, le formateur apparaissant comme un enseignant avec « quelque chose » en plus. Ces particularités pourraient n'être que potentielles, on peut toutefois en douter car le formateur sera l'objet des pressions émanant de deux sources auxquelles il lui sera impossible de rester totalement insensible :
- les cadres de l'institution de formation (directeurs, chargés de mission, etc.) souvent sensibles aux prescriptions d'auteurs ayant acquis une certaine notoriété ;
- les demandes des stagiaires.

Dans la logique de l'élaboration de l'identité au travail, des activités professionnelles aux différences notables devraient conduire à des identités professionnelles distinctes. L'absence de signes forts de cette identité laisse supposer des difficultés d'émergence d'une identité de formateur, perceptible lorsque le professeur devient formateur d'enseignants. Il serait alors saisi d'un mal être que P. Pelpel nomme « blues du praticien » et qu'il attribue à la double appartenance enseignant et formateur qui a du mal à se constituer en une représentation identitaire cohérente (1996, p. 23).

À la différence des chefs d'établissements, la proximité et l'alternance rendent la « métamorphose » plus difficile. Les larges pans de proximités sont autant de brouillages possibles, les automatismes et les « prêts-à-penser », les routines de la fonction enseignante pouvant se dérouler librement et ce d'autant que les situations

d'enseignement et de formation peuvent paraître proches et donc plus difficiles à discriminer. La métamorphose n'est pas radicale comme dans le cas des chefs d'établissements qui se trouvent dans un métier totalement nouveau et aujourd'hui largement valorisé (Ballion, 19996a).

L'alternance brève des fonctions est un facteur supplémentaire de confusion, les métamorphoses se succédant en un rythme saccadé, professeur le lundi, mardi ou mercredi, formateur le jeudi et le vendredi. De plus, l'attribution de la fonction de formation est toujours provisoire et discrétionnaire.

BILAN

On pourrait, à présent, établir un bilan des différents facteurs en distinguant ceux qui favorisent de ceux qui inhibent l'avènement d'une identité professionnelle de formateur généraliste de PLC2.

Les obstacles à la constitution d'une identité professionnelle de formateur

Le morcellement de la fonction constitue un obstacle majeur. Le tableau 1 montre la variété et donc la richesse que peut revêtir le métier de formateur, celui-ci pauvant se référer à onze modèles ou postures différents. Toutefois la variété a des implications sur deux plans qui se renforcent pour bloquer l'émergence d'une identité de formateur :

- au plan institutionnel, le palymorphisme que dessinent les demandes des usagers et les prescriptions des experts, s'ils font appel à des compétences certaines, ne constituent pas des éléments forts de reconnaissance dans le milieu de l'éducation où le syncrétisme, c'est-à-dire la référence à du multiple, est assimilé à de l'impur et donc dévalorisé (que l'on songe au rejet de la double valence attachée aux statuts de PEGC ou de PLP) ;
- au plan personnel, les injonctions et demandes diverses renvoient à des compétences multiples dont peu de formateurs pourraient disposer, ceux-ci présentant des dominantes et surtout des exclusives. Les formateurs ont généralement conscience de ces carences ce qui entraîne une perception de soi dans la fonction comme porteur de manques plus que de compétences.

Dans l'exercice du métier, l'identité professionnelle et le profil du poste se définissent respectivement par interactions réciproques, à condition que chacun des pôles puisse être clairement décliné et reconnu. L'absence d'un référentiel des compétences accepté, d'une part, et, le défaut d'identité professionnelle marquée, d'autre part,

rendent difficile la hiérarchisation des tâches lorsqu'elles sont multiples et variées. La conduite devient alors hautement personnalisée engendrant généralement un sentiment de particularisme, de solitude ou d'abandon qui gêne la reconnaissance d'une identité professionnelle partagée.

La diversité des statuts est également source de blocage pour la constitution d'une identité professionnelle. Le statut est l'élément de reconnaissance absolu dans la fonction publique. Il détermine les obligations et les droits, il catégorise et donc sépare les agents. La mise entre parenthèses des statuts est difficile, ceux-ci ne donnent pas le même poids aux acteurs dans l'institution (la considération est en général directement proportionnelle à la place dans la hiérarchie des corps) et entraînent plus ou moins de difficulté pour l'exercice d'une fonction marginale (plus ou moins grande facilité pour s'extraire de son lieu de nomination, charge de travail inégale ou inégalement répartie dans le temps...). Les statuts marquent aussi l'appartenance à d'autres identités professionnelles constituées et reconnues : le formateur est d'abord un professeur, un chef d'établissement, un CPE, un COP, un universitaire, autant de métiers qui présentent des identités professionnelles plus ou moins avancées et sur des trajectoires ascendantes ou descendantes (Ballion, 1996a). Il est donc plus informatif, socialement parlant (le repérage est plus aisé) et plus rassurant pour soi de se sentir membre d'une corporation reconnue et agissante. La double appartenance (souvent nommée dans le métier « double casquette ») et les alternances brèves qu'elle requiert sont souvent source de tiraillements qui, sans aller jusqu'à la schizophrénie sont parfois difficiles à vivre.

L'absence d'un lieu d'exercice symboliquement investi comme lieu de rattachement isole le formateur et freine l'avènement d'une identité collective. L'aspect marginal de la fonction de formateur d'enseignants est administrativement marqué, le formateur a un lieu d'affectation principal qui n'est pas l'IUFM. Par voie de conséquence, l'institution de formation est rarement reconnue par les formateurs comme autre chose qu'une annexe où l'on vient périodiquement exercer. De plus, un repérage par l'absence au sein de l'établissement de nomination est le lot quotidien de nombreux formateurs. Ils notent qu'ils y sont considérés comme des professionnels de passage, difficiles à rencontrer, délaissant les problèmes du groupe. Les expressions d'absent perpétuel, d'indifférent, de lâcheur voire de traître sont souvent évoquées. Si on retient ce qui a été noté précédemment, le formateur semble petit à petit « déterritorialisé », non ancré fortement dans un lieu où se reconnaître et où être reconnu.

Si l'idée d'une culture (6) commune à tous les enseignants a soulevé l'intérêt de l'institution (rapport Bancel) et donné lieu à un dispositif au sein des IUFM désigné sous

6 - « Le contenu d'une culture professionnelle est fait des attitudes, valeurs, croyances, présupposés et manières de faire partagées à l'intérieur d'un établissement, un groupe ou une

le vocable de « formations communes », rien n'a été envisagé pour les formateurs. Peut-être pensait-on qu'elle existait déjà ou qu'elle se créerait en fonctionnant. Pourtant, la diversité des personnels requis aurait dû conduire à s'en soucier : quelles similitudes en termes de représentations professionnelles pouvait-on invoquer entre un professeur du secondaire, un CPE, un chef d'établissement, un PIUFM, un universitaire (7)? Une culture commune bien faible et peu reconnue rend difficile la construction d'une identité professionnelle.

Enfin, une identification brouillée auprès de leurs publics confère un rôle trouble au formateur, entre collègue et inspecteur (on peut à ce titre considérer comme significatif de cet état de chose la qualification de « visite » que l'IUFM d'Aquitaine réserve à l'observation faite *in situ* par un formateur qui tout en étant évaluative n'est pas pour autant une inspection). Ces identités professionnelles qui ne sont pas les siennes et auxquelles il est renvoyé, offrent des identités « prêt à porter » et gênent l'avènement d'une identité professionnelle spécifique.

Des raisons d'espérer

La prise de conscience progressive des différences entre le métier de professeur et celui de formateur d'enseignants est un élément favorable à la constitution d'une identité professionnelle. Les cadres de l'institution et les formateurs, sous la pression des représentants des stagiaires siégeant aux différentes instances des IUFM, s'accordent sur la nécessité et l'urgence à développer d'autres compétences.

L'accroissement en nombre des formateurs rassure les acteurs et assure à partir d'une certaine « masse critique » la représentativité. Le nombre confère de l'importance et impose la reconnaissance par l'institution d'un groupe d'acteurs particuliers. En retour, reconnaissance et nombre contribuent, pour les formateurs, à favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe perçu comme identifié et digne d'intérêt.

Les formateurs ne connaissant pas un lieu d'exercice commun, la création des IUFM constitue alors une institution unique de rattachement. Ils disposent ainsi d'un lieu, qui, même s'il leur attribue une place marginale (ils n'y sont pas nommés), permet

communauté élargie. C'est la somme de ce que les enseignants pensent, disent et font de façon "standard", en tant que membres de la communauté concernée. » (Gather Thurler, 1994, p. 23).

7 - On notera que le Ministère a agi différemment lorsqu'il a souhaité créer une culture de cadres de l'Éducation nationale, rassemblant chefs d'établissements, IPR, IA, CASU, etc. Il a ouvert une école, mis en place des formations en commun, regroupées en une direction (DPID).

symboliquement de construire un embryon de sentiment d'appartenance. De plus, les textes organiques des IUFM (qui sont des établissements publics et non des services comme l'étaient les MAFPEN), ménagent une représentation des formateurs dans certaines instances. La représentation appelle la consultation pour l'élaboration de positions communes qui en retour signifient une apportenance aux acteurs.

La multiplication des formations de formateurs destinées à accroître les compétences favorise implicitement ou explicitement la construction d'une culture commune. Les messages diffusés et discutés aboutissent à des positions consensuelles ou irréductibles qui, en tout état de cause, facilitent la connaissance réciproque des formateurs et le repérage des accords et dissensions communs. L'augmentation sensible du nombre de collaborations diverses (réunions plénières ponctuelles, groupes de réflexion thématiques, cellules d'organisation d'actions...) favorisent aussi l'échange des pratiques et le partage des difficultés. Ce faisant, tout comme les formations de formateurs, elles accroissent, le sentiment d'appartenance à une communauté.

Conclusion

Les formateurs généralistes existent même s'ils donnent peu de signes forts de leur identité professionnelle et si un repli sur l'identité professionnelle première semblerait un mouvement naturel pour éviter les perceptions négatives ou ambiguës. En tant que collectif, ils n'ont pas une représentativité affirmée et reconnue même si celle-ci est certainement sur une pente ascendante. En tant que groupes, ils partagent souvent des fortes solidarités internes dues tant à la position de marginaux du système qu'aux difficultés communes éprouvées et aux formations qui les rassemblent. Au plan individuel, les signes de reconnaissance de leur spécificité se mêlent à ceux de leur fonction première et activent des difficultés dans les métamorphoses qu'exige d'eux le système. Nul doute que cette identité troublée ne pourra se pacifier qu'avec une reconnaissance marquée de leurs apports positifs tant par le système éducatif que par ses acteurs.

BIBLIOGRAPHIE

ALLIN C. (1995). – Communication au colloque « Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants », 5 et 6 avril 1995, Maison de la Recherche, Université de Lille III.

ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ANZIEU D. (1975). – *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod.

BAILLAUQUES S. (1996). – « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », *in* Paquay et *al.*, *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, pp. 41-61.

BALLION R. (1996a). – « Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement », *Migrants-Formation*, n° 106, septembre 1996, pp. 27 -44.

BALLION R. (1996b). – « L'identité professionnelle des enseignants, chefs d'établissements et CPE », conférence à l'IUFM d'Aquitaine, le 4 décembre 1996.

BANDURA A. (1976). – *L'apprentissage social*, Bruxelles, Pierre Madarga Éditeur.

BRU M. (1991). – *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.

CHARLIER E. (1989). – *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck.

CIFALI M. (1996). – « Démarche clinique, formation, écriture », *in* Paquay et *al.*, *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.

CHAPOULIE J. M. (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

De KETELE J. M., CHASTRETTE M., CROS D., METTELIN P., THOMAS J. (1995). – *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck (1re éd. 1989).

FEUILLETTE I. (1993). – *Le nouveau formateur*, Paris, Dunod.

GATHER THURLER M. (1994). – « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? » *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, pp. 19-40.

GOMEZ F., HOSTEIN B. (1997). – « Le Mémoire professionnel : vers une approche formative », *Recherche et Formation*, n° 23, pp. 73-86.

GONZÁLEZ SANMAMED M. (1995). – « Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente », *Revista Española de Pedagogía*, n° 200, pp. 23-43.

HUBERMANN M. (1989). – « Les phases de la carrière enseignante », *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, pp. 5-15.

LEMOIGNE J. L. (1990). – *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Bordas.

NOYE D., PIVETEAU D. (1993). – *Guide pratique du formateur*, Paris, INSEP Édition (4e éd.).

OBIN J. P. (1994). – *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette.

OBIN J. P. (1995). – *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris, Hachette.

PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et Formation*, n° 16, pp. 7-33.

PELPEL P. (1993). – *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.

PELPEL P. (1996). – *Guide de la fonction tutorale*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

PERRENOUD P. (1996). – « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience », *in* Paquay et *al.*, *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, pp. 181-207.

SAINSAULIEU R. (1987). – *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques et Dalloz.

SALLABERRY J. C. (1996). – *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan.

SCHÖN D. A. (1994). – *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Éd. logiques.

TOCHON F. V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

TROUSSON A. (1992). – *De l'enseignant à l'expert*, Paris, CNDP Hachette.

VONCK J. H. C. (1995). – « Teacher induction : an essential element at the start of the teacher careers », *Revista Española de Pedagogía*, n° 200, pp. 5-22.

WITTORSKI R. (1996). – « Évolution des compétences professionnelles des tuteurs dans l'exercice du tutorat », *Recherche et Formation*, n° 22, pp. 35-45.